

A LUDICIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

THE LUDICITY AND THE CHILDREN'S LEARNING PROCESS

DARLENE SCHOLZE*,
VANTOIR ROBERTO BRANCHER**,
CLÁUDIA TERRA DO NASCIMENTO***

RESUMO

Neste estudo, investigou-se a importância da ludicidade diante do processo de aprendizagem na infância. Para realizá-lo, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, para entender o que alguns renomados autores compreendem sobre o jogo, os brinquedos e as brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Tentando apontar uma nova perspectiva para a ludicidade, construiu-se este trabalho para entender como as brincadeiras infantis são transformadas em novos conhecimentos, através das trocas e recreações que a criança faz de sua realidade. Portanto, neste estudo, apresentam-se alguns conceitos e concepções importantes que fazem parte da vida da criança, como ludicidade, infância, educação, pedagogia, brincadeira, brinquedo e jogos, bem como a importância da presença do lúdico na construção de conhecimentos infantis.

Palavras-chave: Infância; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work has as an objective to investigate the importance of ludicity on children's learning process. To do that, we elaborated a qualitative research based on bibliography so that we searched to understand what some well-known authors comprehend about games, toys and plays to children's learning process and development. Trying to point out a new perspective to ludicity, we built this work believing that, many times, it is not considered that it exactly in the plays time children have the opportunity of experiencing situations that occur throughout their daily life and change them into new knowledges, through changes and recreations they do from their own reality. This study brings some important concepts and conceptions that are part of children's life, such as: ludicity, childhood, education, pedagogy, plays, toys and games, as well as the importance of the ludic presence in the building of children's knowledges.

Key-words: Childhood; Ludicity; Learning.

*Autora da pesquisa, Pedagoga. e-mail darlenescholze@yahoo.com.br

** Prof. Pedagogo, Mestre em Educação, substituto do Dept^o de Fundamentos da Educação/UFSM, orientador da pesquisa.

*** Prof^a. Psicopedagoga, Mestre, substituta do Dept^o de Fundamentos da Educação/UFSM, coorientadora da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do desejo de conhecer o que diferentes autores pensam e apontam sobre a ludicidade hoje, pois o ser humano vive uma realidade de correria para atingir metas, cumprir horários, enfim, uma pressão constante que o tornou automatizado¹. Em função disso, é importante apontar outra perspectiva existencial do ser humano: o *homo ludens*, trabalhado na contemporaneidade. Garcia (2002, p. 61) especifica que

[...] a importância do jogo e do brincar, não só como experiência de elaboração das vivências da realidade, mas principalmente como espaço próprio de constituição do sentimento de si e de construção, no próprio ato de jogar, de novas dimensões subjetivas, que geram novas posições diante do mundo.

Assim, pergunta-se: e as nossas crianças? Será que o modo de viver automatizado não torna a educação/escola repetitiva? Há espaço para que a criança se desenvolva em todas as suas possibilidades e dimensões, e em todos os contextos? Sobre essas questões, Trindade e Santos (2000, p. 9) trazem a seguinte reflexão:

[...] a gente olha e não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/ tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades.

A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade.

Vive-se hoje em uma sociedade em que tempo é dinheiro e se submetem as crianças a essa realidade, educando-as para a competição, oferecendo-lhes muitas oportunidades (cursos extra-escolares) para que elas, no futuro, trabalhem em prol do cumprimento das metas de uma sociedade competitiva, privando-as de sua especificidade infantil, como brincar e desenvolver a imaginação.

Na escola, percebe-se que as brincadeiras têm tempo e hora e, na medida em que se avança nas séries, esse espaço de brincadeiras torna-se cada vez menor e, por fim, acaba. Borba (2007, p. 33) também questiona:

“Por que, à medida que avançam os segmentos escolares, reduzem-se os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?”

Mais adiante, em seu texto, considera que “a brincadeira está entre as atividades avaliadas por nós como tempo perdido” (p. 35), pois, por muito tempo, a brincadeira foi vista apenas como aporte à frivolidade, como oposição ao trabalho.

Nas escolas, priorizam-se os conteúdos e os ensinamentos “sérios”, o brincar e a imaginação ficam limitados. Somente na hora do intervalo as crianças vivem aventuras e experimentam situações novas através das brincadeiras; após esse período, voltam a ser alunos e retornam aos assuntos considerados importantes. Garcia (2002, p. 76) afirma que “a relação de

¹ Por automatização, entende-se o agir humano sem reflexão.

oposição entre a realidade e o brincar deve-se ao fato de que a atividade lúdica apóia-se, fundamentalmente, no princípio do prazer”. Para o autor,

[...] a relação entre a realidade e o jogo não é de mera oposição, pois a criança, ao brincar, procura apoio nas coisas visíveis e palpáveis do mundo real, experimentando prazer em unir a elas seus objetos e situações imaginárias. Processo primário e secundário se interconectam, consciente e inconsciente se interpenetram, realidade e fantasia se conjugam (GARCIA, 2002, p. 77).

Portanto, a criança usa meios da realidade e os insere em suas brincadeiras. Nelas, ela pode experimentar, reelaborar situações do seu dia-dia e criar novas realidades. Borba (2007, p. 36) afirma que “o brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.” Assim, as crianças buscam, em suas brincadeiras, descobrir e construir novas visões de sua realidade.

A LUDICIDADE

O brincar sempre se fez presente na vida das crianças. Através dele, elas viajam do mundo real para um mundo imaginário em que tudo pode acontecer... Objetos criam vida, ao mesmo tempo que desaparecem e adquirem novas formas e sentidos, lugares distantes ficam a ‘um passo’ do alcance e até pla-

netas desconhecidos viram ‘reais’, pode-se construir e desconstruir ‘mundos’ e objetos. Nas brincadeiras, pode-se ser rainha ou bruxa, herói ou bandido, pequeno ou grande, elas nos permitem ir além.

Garcia (2002, p. 56) afirma que

[...] ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas, enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta.

As brincadeiras permitem à criança imaginar e, ao interagir nas brincadeiras, ela, ao mesmo tempo em que cria ‘saídas’ para situações reais, assimila e observa o outro, elaborando novos conhecimentos.

Brincar, contudo, não é apenas ‘coisa de criança’. A ludicidade² faz parte de toda a vida do homem, e não é porque os adultos não brincam que ela deixa de existir. Brancher (2008, p. 8) vê o lúdico com um olhar semelhante ao apontado por Almeida (1990), entendendo-o como atividade inerente ao ser humano. Os educadores devem percebê-lo não apenas enquanto prática utilitarista, pois o jogo pelo jogo também pode promover produções de conhecimento. A prática do jogo proporciona essa alegria, alegria que também é saber, saber viver e saber ser. Almeida (1990, p. 11) enfoca que “ninguém é mais livre neste mundo do que aquele que consegue viver a alegria na liberdade, a liberdade na alegria e a alegria no viver”. O jogo exige que o jogador crie estratégias envolvendo seus conhecimentos na

² Define-se ludicidade como o amplo processo do brincar infantil, englobando brincadeiras de jogos de papéis, com objetos de faz de conta, entre outras.

busca de soluções para sair-se bem no jogo. Ao conseguir resolver os problemas, o jogador assimila novos saberes e um sentimento de poder vencer os desafios.

Portanto, as atividades lúdicas permitem experimentar, sentir, confrontar real e imaginário, criar e recriar mundos e situações. Através dela, as pessoas se libertam da automatização e vão muito além deste mundo, trocam experiências, vivem momentos de alegria e liberdade, enfim, aprendem com as situações.

JOGO, BRINCAR, BRINCADEIRA: UM OLHAR À INFÂNCIA

Demorou muito tempo para que as crianças pudessem ser consideradas como seres históricos e de direitos, bem como sujeitos produtores de culturas e ‘construídos’ por elas. Também há que se levar em conta que existem diferentes processos na construção do que significa infância, que varia de cultura para cultura e de sociedade para sociedade. A própria palavra infância³ significa alguém que não possui fala. Segundo Oliveira e Oliveira (2006, p. 42):

A infância é uma invenção, com isso, não está garantida em nenhum momento histórico, nem mesmo na contemporaneidade, com todos os direitos e deveres garantidos em lei pela sociedade com relação às crianças e jovens. Não basta ser criança para ter uma infância. Temos ainda, no Brasil, a triste realidade de crianças em situações de miserabilidade, de risco,

trabalhando em condições escravas, desrespeitando a própria legislação em vigor. Temos crianças fora da escola, sendo colocadas precocemente no mundo do trabalho, como mais uma renda da casa. Temos as crianças da classe média, com agendas adultas que preenchem seu dia-a-dia, não lhes possibilitando a experiência livre do brincar, da convivência e da socialização espontâneas, viabilizadoras das aprendizagens entre as próprias crianças. Crianças projetadas nos ideais de vida não realizados por seus pais.

Uma primeira concepção de infância surgiu no século XVII, quando os adultos passaram a observar os movimentos de dependência das crianças pequenas, e preocuparam-se com as crianças, enquanto seres dependentes e fracos. É a partir daí que “a infância foi designada como primeira idade de vida: a idade da necessidade e da proteção que perdura até hoje” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Pode-se dizer, então, que a primeira preocupação com a infância foi ligada à disciplina e à difusão da cultura existente, que limitava os movimentos infantis ligados ao aprendizado e ao prazer. As crianças eram vistas como seres irracionais, portanto não pensavam e, sendo assim, não eram vistas como seres sociais.

Foi com Rousseau (1995) que a criança passou a ser vista de maneira diferente do que até então existia. Foi ele que propôs uma Educação Infantil sem juizes, sem prisões e sem exercícios. Quando a sociedade passou a se preocupar com o bem-estar e a educação das crianças, surgiu a necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebemos hoje. Durkheim (1978)

³ Quando se usa infância, no singular, ou infâncias, no plural, acredita-se em uma única concepção de infância. Ela diferencia conforme o contexto em que a criança está inserida.

foi quem primeiro teceu os fios da infância aos fios da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança. Segundo Durkheim (1978), a criança, além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Seu humor não é fixo: a cólera nasce e aquietase com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva. Para controlar “os humores endoidecidos” das crianças, Durkheim (1978) propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico. Portanto, educar a criança significa moralizá-la para inscrevê-la na subjetividade dos três elementos da moralidade.

A infância, no século XIX, tornou-se problema social. Porém, isso não foi motivo para que fossem feitas investigações científicas sobre ela. Educação e infância, até 1960, eram vistas como dois campos distintos. A educação, entre o final do século XIX e início do século XX, segundo Ghiraldelli (1988, p.10), é definida como:

o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica.

Porém, não há uma única forma de educação, cada grupo social possui fatores culturais distintos que considera importante para formar seus cidadãos.

Durkheim (1978, p. 41) também faz ligação entre a educação e a sociedade, consi-

derando a escola como forma de preparar a criança para a vida em grupo, definindo a socialização como a:

ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

A educação, portanto, é uma forma de transmissão de cultura entre os povos. Ela também está em todo lugar, a escola não é o único lugar que propicia essa transmissão, a educação acontece em todo lugar em que existam pessoas convivendo (BRANDÃO, 1986). Ainda, conforme o autor, a pedagogia “[...] (a teoria da educação) cria situações próprias para o seu exercício, produz métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (p. 26). A pedagogia, então, trabalha para que a educação seja transmitida.

Assim, ao mesmo tempo em que se reconheceu a infância, surgiram instituições protetoras para cuidar e formar os mais jovens. Foi a partir da escolarização das crianças e do desenvolvimento de uma pedagogia para elas que se pode dizer que houve uma construção social da infância:

A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há uma fundação de um estatuto para essa faixa etária. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Com a mudança da concepção da criança, reconheceu-se aquilo que é específico da infância, nas palavras de Kramer (2006, p.15):

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Além de produzir cultura, a brincadeira faz com que a criança se confronte com a cultura. Entende-se que a criança, ao relacionar-se com outras crianças e com adultos, cria e recria significações para o mundo, e isso a torna produtora e sujeito da transmissão cultural:

[...] isso acontece, por exemplo, com as brincadeiras infantis, aprendidas não com os adultos, mas com outras crianças. Acontece mesmo na escola, nas brincadeiras no pátio, fora das salas de aulas, em que canções e brincadeiras - às vezes desconhecidas dos adultos que com elas convivem - se fazem e refazem. Embora objeto interessante de observação e análise, isso não deve ser entendido como uma área cultural exclusivamente ocupada pelas crianças, mas uma das modalidades de produção cultural empreendida por elas (COHN, 2005, p.36).

A brincadeira é uma das formas que a criança usa para formular um sentido ao mundo e uma forma de entender o que acontece ao seu redor de um jeito particular e diferente. “Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transfor-

ma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (BROUGÈRE, 2000, p. 77). Tratando o brincar como atividade humana criadora, Borba (2007, p. 35) afirma que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira com atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretção do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Sendo assim, a criança, ao se deparar com situações reais que ela já experimentou em suas brincadeiras produzindo novos significados e saberes, poderá estimular e significar seus novos saberes. Ao brincar, as crianças criam uma nova forma de comunicação entre elas. Percebe-se, a partir da obra de Brougère (2000), que a brincadeira acontece quando há metacomunicação e comunicação, pois exige que sejam formuladas regras a seu respeito. “Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira” (BROUGÈRE, 2000, p.1). É brincando que a criança representa, através da imaginação ou da imitação, novas situações ou situações do seu cotidiano.

O brinquedo apareceu para dar à brincadeira “possibilidades de ações coerentes com a representação” (BROUGÈRE, 2000, p. 15). Pode-se afirmar que o brinquedo adquire valor simbólico enquanto objeto da brincadeira, que só terá sentido enquanto durar a brincadeira e para quem estiver participando dela. Uma vasoura só serve para varrer. Quando ela está na mão de uma criança, pode ‘transformar-se’ em cavalo, fuzil, ou até em uma árvore. É através da imaginação da criança que o objeto passa a ‘ter vida’. A criança, através da brincadeira, transforma o ser inanimado em ativo:

A criança dispõe de um acervo de significado. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo, durante sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira (BROUGÈRE, 2000, p. 9).

O brinquedo, como objeto, dá à brincadeira uma representação. Ele traz imagens que a farão dar sentido à brincadeira, traduzindo o real ou imaginário. “A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÈRE, 2000, p. 8). “Os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança muito pequena e determinam tão extensivamente o comportamento da criança” (VIGOTSKY, 1987, p. 10). Por exemplo, uma boneca, como ela representa uma criança, faz com que quem esteja brincando, tenha cuidados específicos que se tem com um bebê - ninar, cuidar, trocar roupas, etc.

Kishimoto (2003, p. 7), em seu trabalho, aponta o brinquedo como “objeto, suporte de

brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito”. Segundo o autor:

esta definição, bastante completa, incorpora não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico (KISHIMOTO, 2003, p. 7).

Então, um objeto qualquer pode servir como brinquedo, desde que a criança atribua um significado a ele. Esse significado só servirá para o objeto enquanto durar a brincadeira.

Além de objeto representativo, o brinquedo também exerce uma função social para a criança. Essa relação a inscreve no processo de socialização. E, como afirma Brougère (2000),

com o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela produzirá com outros objetos na sua vida futura” (p. 64).

Então, é através do brinquedo que a criança experimenta relações sociais que, no seu dia-dia, ela viverá.

Dentro desse mundo de brinquedos e brincadeiras, encontram-se os jogos que também são representações, momento em que a criança assimila e transforma sua realidade:

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é

restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim pela sua função lúdica (BROUGÈRE, 2000, p. 3).

Percebe-se que a diferenciação de jogo e brinquedo surge a partir de diferentes concepções culturais. Na cultura, por exemplo, a partir de Brougère (2000), enquanto a criança brinca, o adulto joga; o brinquedo torna-se próprio do mundo infantil. A partir disso, pergunta-se se já não estaria na concessão para brincar a dificuldade enfrentada por muitos professores de trabalhar ludicamente com seus alunos? Pode-se dizer, então, que, inconscientemente, alguns adultos pensam que brincar com a criança é sinônimo de infantilidade e/ou loucura?

Porém, como afirma Vigotsky (1987):

poder-se-ia ir mais além, e propor que não existe brinquedo sem regra. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. [...] os assim chamados jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (p. 108-109).

Ao jogar, a criança cria regras, sejam elas reais ou imaginárias, para que o jogo tenha sentido.

Conceitualmente falando, entende-se que o jogo é para a criança a representação e comunicação, abertura ao imaginário, à fantasia e à criatividade; mas também unificação e integração da personalidade, fator de interação com os outros. O jogo possibilita experimen-

tar, criar e reconhecer-se. Contudo, Kishimoto (2003, p. 4) destaca que:

[...] embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza a situação lúdica. Vigotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica porque em certos casos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo.

Quando a criança se vê forçada a fazer o que não quer, ou quando se depara com situações desagradáveis para ela, o jogo torna-se algo ruim, sem nenhum sentido de aprendizagem. Por isso, deve-se permitir que a criança crie as regras da brincadeira, mesmo que não sejam os objetivos específicos a serem atingidos. Também deve experimentar, deve errar e acertar até que tire suas conclusões sobre como agir. Portanto, o jogo, o brinquedo e as brincadeiras proporcionam para a criança aprendizagens, trocas, experimentação e permitem que elas construam relações sociais que serão aplicadas na vida real do sujeito.

A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM INFANTIL

Pode-se dizer que não existe uma única maneira de aprender e não existe uma idade determinada para que se comece a aprender ou para que se pare de aprender. A aprendizagem é uma mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência. Ela ocorre durante todo o tempo no desenvolvimento normal durante toda a vida, desde

que alguma coisa desperte nosso interesse. Segundo Vigotsky (1987, p. 94-95), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. [...] quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo”.

Enquanto brinca, a criança aprende e percebe-se que há motivação e satisfação nesse tipo de aprendizagem, pois ela pode basear sua ‘nova aprendizagem’ em algo que lhe dá prazer e que lhe é familiar. Porém, deve-se levar em conta que, como afirma Vigotsky (1987, p.105), “o brincar nem sempre representa para a criança, uma atividade que lhe dá prazer. O brincar só trará prazer para criança quando seu resultado for interessante para ela”. Então, se o resultado das brincadeiras for ruim, se a criança perder essa atividade, não terá prazer. Segundo Borba (2007, p. 36),

[...] em sua teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Portanto, um novo conhecimento funde-se com o conhecimento que a criança já possuía transformando-o e tornando-se novo.

É através da brincadeira que a criança confronta idéias sobre sua realidade, apropria-se da cultura, constrói conhecimentos, bem como tenta resolver problemas que lhe são propostos pelos que a rodeiam – pessoas e realidade. A brincadeira proporciona para a criança um aprendizado de relações com o mundo, baseado em sua realidade. Antunes (2004, p. 31) afirma que:

[...] não mais se duvida que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, esta seria a de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda... Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimento, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são, justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação.

Quando brinca, a criança aciona vários elementos (sentir, imaginar, falar, experimentar, etc.). Quando atrelados aos conhecimentos que ela já possui, transformam-se em novas significações que serão aplicadas no cotidiano da criança. Wajskop (2001) cita Vigotsky para ressaltar a importância da brincadeira na aprendizagem:

[...] para Vigotsky, a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social, específica e um processo mediante o qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que a rodeiam. A brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares à medida que este se desenrola. Da mesma forma implica uma atividade consciente e não evasiva, dando a cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re) elaboração constante das hipóteses da realidade com as quais está confrontando (p.31-34).

A aprendizagem acontece, então, quando a criança experimenta a realidade e os objetos durante as brincadeiras, quando ela troca experiências brincando com outras crianças. Enfim, enquanto brinca, ela cria e recria conceitos.

No momento em que cria e recria sua realidade, a criança desenvolve sua imaginação e sua capacidade de abstração, além de possibilitar a produção de experiências tanto em termos de conteúdos escolares como no desenvolvimento psíquico. Os jogos permitem estimulá-la a ter atitude de cooperação, responsabilidade, participação, respeito, iniciativa, tomada de decisão. Enfim, “ajuda-a tornar-se um ser autônomo embora socializado” (ASCOLI; BRANCHER, 2006, p. 5). O jogador depara-se com muitas possibilidades de jogadas, ao escolher uma, ele deverá arcar com as conseqüências dessa escolha, seja ela boa ou ruim, assim aprenderá:

A brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar em uma ordem dada, mesmo que ela seja aleatória e indeterminada, como se pode constatar nos jogos das crianças pequenas. Esta característica da brincadeira é importante, no que se refere à influência que exerce no desenvolvimento do autocontrole da criança (WAJSKOP, 2001, p. 30).

A criança precisará analisar as possibilidades rapidamente, criando estratégia para atingir seus objetivos, bem como encontrar maneiras de dificultar as possibilidades positivas de seu oponente. A criança aprenderá dentro de um quadro imaginário (o jogo) com as trocas de experiências entre seus colegas. Dessa forma, através das brincadeiras, constrói seus conhecimentos com maior facilidade.

Com os jogos, as crianças também podem adquirir uma visão mais aprofundada do meio em que vivem. Com eles, adquirem noções de socialização, lealdade, espírito crítico, competitividade e descobrem-se um ser diferente dos outros. Ou seja, “trabalhamos a coletividade e a subjetividade concomitantemente” (ASCOLI; BRANCHER, 2006, p. 5).

A realidade nunca fica fora das brincadeiras. Ela está presente em cada jogada, pois quem joga não consegue separar-se de suas experiências para entrar no mundo imaginário do jogo. Deve-se levar em conta que a escola “acolhe crianças cuja atividade fundamental, do ponto de vista afetivo, social e cognitivo, é a brincadeira de faz-de-conta, marcada pelos acontecimentos e relações sociais vividas por elas” (WAJSKOP, 2001, p.17). Por isso, os jogos e/ou brincadeiras devem ser vistos por essas instituições como recursos para uma aprendizagem diferenciada, significativa e prazerosa.

O jogo possui algumas características essenciais que fazem com que o sujeito que joga reencontre-se a si mesmo no transcorrer das jogadas. Entre estas características estão a liberdade de ação do jogador, os limites de tempo e espaço, a existência de regras. Regras estas que podem ser seguidas ou reinventadas pelos jogadores. E, ao seguir ou reinventar regras, o aluno constrói sua aprendizagem (ASCOLI; BRANCHER 2006, p. 3).

O jogo e o brincar proporcionam à criança constituição de conhecimentos no âmbito da cognição, da linguagem e da sociabilidade. Esses conhecimentos, ao se juntarem com os conhecimentos que a criança já possui do seu dia-a-dia, proporcionam a interpretação do

mundo de formas diferentes. Uma aprendizagem significativa que amplia e afirma o conhecimento sobre o mundo.

Como afirma Kishimoto (2003, p. 22), “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo”. Então, pode-se afirmar que os jogos e as brincadeiras são possibilidades de aprendizagem – dentro e fora da escola, desde que neles esteja presente a imaginação, o sentir, o olhar, o criar, o recriar, o prazer, permitindo que a criança interaja com novos e velhos conhecimentos, como autônoma em suas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida de todos e é especialmente importante no desenvolvimento infantil, já que, através dela, a realidade pode ser assimilada, decodificada e recriada, estabelecendo novas formas de entendê-la. Tendo em vista os fatos históricos, sabe-se que a infância é uma invenção moderna e que, a partir dela, surgiram problemáticas sobre como tratar a criança. Criaram-se concepções (o jogo, o brinquedo, as brincadeiras, a educação e a pedagogia) em torno do mundo infantil, para melhor entender a criança e suas relações com o mundo. No entanto, com o passar dos anos, esse mundo de imaginação e brincadeiras deu espaço a uma rotina de ‘treinamento’, cujo objetivo expresso era a criação de adultos com prestígio.

A educação passou a ser uma forma de exclusão (só tem lugar na sociedade quem estuda) e as brincadeiras passaram a ter tempo e hora determinada nas escolas. A

criança não tinha mais tempo de ser criança, pois precisava ‘correr’ para ser um adulto melhor que seu colega.

Atualmente, a educação passa novamente por transformações no seu modo de ver a criança e de entender as suas especificidades. As brincadeiras infantis estão voltando como fatores importantes e indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A ludicidade voltou a ser entendida não apenas como oposição às coisas sérias, mas como fator de experimentação, troca, sentimento, criação, recriação, momento em que a criança pode viver suas aventuras e aprender com elas.

Deve-se permitir às crianças viverem um pouco mais essa magia, e trazer a ludicidade de volta, transformar a realidade em imaginação, viagem por terras desconhecidas, crença de que sonhos podem se tornar reais: olhar, brincar, pular, jogar, trocar, sentir, sorrir. Enfim, mais humanos e menos mecânicos.

Por fim, deixa-se um questionamento que Kramer (2006, p.16) apresenta: “Será que é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem nunca ter brincado?” Será que os professores sabem brincar? Será que motivam ou podam as crianças quando estabelecem momentos adequados para as brincadeiras?

Em certos contextos, há necessidade de se modificar a perspectiva de ensino utilizada, aquela totalmente baseada no livro didático e na reprodução de saberes por outrem formalizados. Assim, talvez se possa proporcionar momentos de troca e construção de conhecimento. Espera-se, dessa forma, deixar de lado a idéia de que o jogo não é produtivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- ANTUNES, C. **Educação infantil, prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASCOLI, C. C. B.; BRANCHER V. R. **A importância dos jogos para o ensino-aprendizagem da Matemática**. 2006, p. 01- 11. Digitado.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. **Brasil**. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 33-45, 2007.
- BRANCHER, V. R. Cultura infantil: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. **XIX ENDIPE, Anais do...** Porto Alegre, 2008, p. 12.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005,
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- GARCIA, R. L. (Org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GHIRALDELLI, P.Jr. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense 1988.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. **Brasil**. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p.13-24, 2006.
- NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. p. 01-16. 2007. Digitado.
- OLIVEIRA, V. F de; OLIVEIRA W. F. de. Criança e infância: quando o encontro é marcado e não acontece, **Cadernos temáticos IV – Vivências das infâncias/OMEPE** Santa Maria, RS, 2006. p. 33-46.
- ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- TRINDADE, R. dos; SANTOS, A. L. da. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.